ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/305434768

Universidades e diversidade cultural e epistémica na América Latina: experiências, conflitos e desafíos

Chapter · January 2016

CITATIONS
4

READS
518

1 author:

Daniel Mato
CONICET and Universidad Nacional Tres de Febrero
149 PUBLICATIONS **1,947** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Racismo, Educación Superior y Derechos Humanos View project

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior (Pueblos Indígena sy Afrodescendientes) View project

All content following this page was uploaded by Daniel Mato on 20 July 2016.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios*

Daniel Mato

Doutor em Ciências Sociais. Atualmente é Investigador Principal do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (Conicet) no Centro Interdisciplinar de Estudos Avançados na Universidade Nacional de Três de Fevereiro (Untref). Foi professor visitante em universidades da Espanha, Estados Unidos e de vários países da América Latina.

* Este texto retoma e desenvolve algumas ideias expostas no capítulo de minha autoria Educação superior e povos indígenas e afrodescendentes na América Latina. Interpelações, avanços, problemas, conflitos e desafios, incluído no livro MATO, Daniel. (Coord.). *Educação superior e povos indígenas na América Latina*. Experiências, interpelações e desafios. Buenos Aires: Eduntref, 2016.

As desigualdades que afetam os povos indígenas e afrodescendentes são um componente da herança colonial, que permanece fortemente enraizado nas sociedades latino-americanas contemporâneas. Apesar das reformas constitucionais, inovações legislativas e reformas universitárias, sem dúvida, importantes, essa permanência pode ser observada em algumas leis e políticas públicas e, especialmente, nas práticas de organismos estatais, grupos econômicos e diversos atores sociais, assim como nos modelos universitários e sistemas de educação vigentes. Diversos instrumentos internacionais vigentes, constituições nacionais e leis de boa parte dos países da região, dos quais esses povos e indivíduos fazem parte, estabelecem direitos coletivos para eles, que, na prática, não são cumpridos.

Embora cada vez menos explicitamente racistas, as permanências coloniais se expressam e se reproduzem de diversas maneiras, em todos os níveis dos sistemas educativos, além de outros âmbitos, particularmente por via da exclusão, não apenas de estudantes e docentes dos ditos povos, mas também das visões de mundo, histórias, línguas, conhecimentos, modos de produção de conhecimentos e de aprendizagem que lhes são próprios. Essas desigualdades e exclusões frequentemente passam despercebidas para a maior parte da sociedade e fazem parte do "sentimento comum" estabelecido, dos imaginários sociais predominantes.

As universidades e outras instituições de educação superior deveriam desempenhar papéis de liderança na educação da população em geral - em particular, os funcionários dos Estados e seus próprios docentes, funcionários e estudantes - contra todas as formas de racismo, especialmente aquelas que, como parte do dito "sentimento comum", afetam suas bases institucionais e epistemológicas. No entanto, muito poucas o fazem e, para isso, devem enfrentar numerosos obstáculos e conflitos.

Este texto oferece um panorama sintético dos avanços, problemas, conflitos e desafios, observados nas experiências destinadas a democratizar, descolonizar, diferenciar e/ou *interculturalizar* a educação superior atualmente em curso na América Latina. Em geral, elas respondem a iniciativas, demandas ou propostas de intelectuais, dirigentes e organizações de povos indígenas e afrodescendentes, assim como de alguns setores universitários, agências governamentais e outros atores sociais.

Parece-me importante destacar que o panorama que ofereço neste texto não é resultado do meu trabalho individual de investigação, mas de trabalhos realizados, entre 2007 e 2011, no contexto do Projeto Diversidade Cultural e Interculturalidade na Educação Superior, do Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe (Unesco-Iesalc). Esse projeto contou com a colaboração de uns setenta colegas, que participaram da elaboração de informes sobre mais de quarenta experiências na matéria, assim como sobre os respectivos contextos sociais, institucionais e normativas em doze países latino-americanos. Além disso, através de investigação documental e de campo, assim como de consultas e entrevistas a mais de uma centena de especialistas no tema, obteve-se informação complementar ao antes mencionado, de modo a contar com informações básicas sobre todos os países latino-americanos e mais de uma centena de experiências[1]. A essas fontes, a partir de 2012, agregaram-se outras, resultado das atividades desenvolvidas a partir do Programa Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes (Programa Esial) do Centro Interdisciplinar de Estudos Avançados (Ciea) da Universidade Nacional Três de Fevereiro (Untref), que deu lugar ao desenvolvimento de uma extensa rede de relações de colaboração com experiências nesse campo, atualmente em desenvolvimento em uma dezena de países latino-americanos[2].

1 Os resultados desses estudos foram publicados em quatro livros, que estão disponíveis tanto em versão impressa como no site do Projeto na Internet. Ver: MATO, Daniel (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.* Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008; MATO, Daniel. (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009; MATO, Daniel (Coord.). Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009; e MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Normas, políticas, y prácticas. Caracas: UNESCO-IESALC, 2012. Também estão disponíveis em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es>.

2 Desde 2007, minha responsabilidade como coordenador do Projeto me permitiu manter intercâmbios com aproximadamente setenta colaboradores, que, em todos os casos, são protagonistas diretos nessas experiências. Boa parte deles são profissionais que fazem parte de povos indígenas e afrodescendentes e participam ativamente da vida de suas comunidades. Além disso, os convites para conferências, consultas ou para dar apoio direto, em atividades internas dessas instituições ou em eventos organizados por ministérios e outros organismos governamentais dedicados ao tema, permitiram-me escutar opiniões de estudantes, docentes, autoridades e funcionários de várias universidades interculturais e indígenas e de programas especiais desenvolvidos a partir de universidades "convencionais". Da mesma forma, intelectuais e dirigentes de organizações indígenas e afrodescendentes, como também de legisladores e funcionários de secretarias, ministérios e outras agências governamentais de vários países latino-americanos e de organismos intergovernamentais e agências de cooperação. Essas oportunidades continuam até hoje, não apenas graças à vigência do Projeto da Unesco-Iesalc, ainda que há alguns anos careça de fundos para desenvolver atividades próprias, mas também graças ao início do Programa Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes (Programa Esial), do Centro Interdisciplinar de

A participação nessas experiências e processos me ajudaram a compreender - certamente, de maneira limitada - as práticas de diversos atores que participam desses processos, a importância dos contextos institucionais e as marcas históricas de suas ações, as dinâmicas de suas inter-relações, os avanços, problemas, conflitos e desafios que caracterizam esse campo, que procuro apresentar neste texto de maneira condensada. Antes de expor detalhes do panorama de experiências atualmente em curso na América Latina, parece-me conveniente compartilhar algumas reflexões que, em parte, precedem e, em parte, são derivadas dessa investigação coletiva e de grande fôlego.

DEMOCRATIZAR, INTERCULTURALIZAR E DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Frequentemente, as ideias e políticas, chamadas de "Democratização da Educação Superior", associam-se a interpretações da ideia de "inclusão social", que além de etnocêntricas, são entendidas de maneira reducionista em termos quantitativos. Especialmente a partir da gestão pública e dos debates políticos, o assunto costuma ser tratado através de estatísticas de gasto público e indicadores de matrícula e graduação. Embora se façam referências a assuntos de relevância social, elas costumam ser bastante retóricas, posto que não é fácil expressá-las por meio de indicadores apropriados à linguagem da gestão pública e do debate político. Ainda que surpreendente nesse contexto e apesar das reformas constitucionais e universitárias, as ideias de "qualidade", frequentemente, correspondem a representações transnacionais de um tipo de "excelência acadêmica", imaginariamente desterritorializada, com poucas alusões ao caráter socialmente heterogêneo e culturalmente diverso, das também diversas sociedades latino-americanas (MATO, 2013).

Nesse quadro, as políticas de "democratização da educação su-

Estudos Avançados da Universidade Nacional Três de Fevereiro. Nesse contexto, temos trabalhado em colaboração com alunos de mestrado e doutorado e investigadores de pós-doutorado, de vários países latino-americanos, e com equipes das aproximadamente quarenta experiências desenvolvidas por universidades indígenas e interculturais, programas especiais de universidades convencionais e organismos governamentais dedicados ao tema, que, atualmente, participam da Rede Esial (Rede Interuniversitária Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes, ver: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>). Como resultado desse trabalho, foram publicados os livros MATO, Daniel. (Coord.). *Educação Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Contextos y experiencias. Sáenz Peña: EDUNTREF, 2015 e MATO, Daniel. (Coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos, 2016.

perior" raras vezes incorporam as demandas e propostas que a esse respeito têm formulado as organizações indígenas e afrodescendentes. Além do mais, nem sequer cumprem com os direitos consagrados nas respectivas constituições nacionais, ou só o fazem de forma parcial e limitada (MATO, 2012; 2015). Quando muito, estabelecem programas de vagas e/ou bolsas para assegurar a "inclusão de indivíduos" indígenas e afrodescendentes em universidades "convencionais", nas quais suas línguas, conhecimentos, modalidades de aprendizagem e visões de mundo não fazem parte do currículo. Mais excepcionalmente, contribuem para a criação de programas especialmente dirigidos a estudantes desses povos, que costumam qualificar-se de "interculturais". No entanto, continua ignorando-se que, nas sociedades pluriculturais, a educação intercultural deve ser para todos os grupos sociais e em todos os níveis do sistema educativo. Costuma-se ignorar também que alcançar isso é um requisito indispensável para construir sociedades socialmente sustentáveis, assim como para os conhecermos e valorizarmos de maneira adequada enquanto coletivos sociais e para aproveitar todas as potencialidades que as diversas visões de mundo, línguas, modos e acumulações de conhecimento e modalidades de aprendizagem nos oferecem. Isso não se resolve pensando que aqueles que se interessam por esses temas podem estudar antropologia, sem apreciar a importância que eles têm para a formação profissional em campos como medicina, farmácia, direito, agronomia, ciências ambientais, economia e ciências políticas, entre outros (MATO, 2008).

É preciso *interculturalizar toda a educação superior,* incluindo a concepção das carreiras, suas grades curriculares, as modalidades de aprendizagem e especialmente as formas de se relacionar com o restante da sociedade. Não estou propondo que todos os graduados das universidades se convertam em "especialistas em interculturalidade", mas que as universidades proporcionem uma formação adequada ao caráter pluricultural de cada sociedade, de forma adequada ao que exigem os diversos perfis profissionais. Não considero que isso seja fácil de resolver, nem em um só dia, mas há que se trabalhar nessa direção para construi-lo, e isso requer não apenas estudos e reflexões no interior das universidades, mas a abertura de diálogos e consultas fora dela. Levará tempo, mas é preciso começar e destinar esforços institucionais e recursos orçamentários a essas ações, o que deve ser um compromisso tanto das universidades quanto dos ministérios da educação.

É possível que pareça utópico, mas não é. Nas últimas duas décadas, em alguns países latino-americanos, registraram-se alguns avanços a esse respeito e, como comentarei mais adiante nesta apresentação, atualmente existem mais de uma centena de experiências em curso que demonstram, de diversas maneiras práticas, que é possível avançar no sentido de *interculturalizar toda a educação superior* (MATO, 2008; 2009a; 2009b; 2015). Além disso, foram fechados acordos internacionais de alcance regional, que permitem pensar que se continuará avançando, por exemplo, a Declaração Final da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe, realizada em Cartagena das Índias, Colômbia, em junho de 2008 (Cres-2008), da qual participaram mais de 3.500 integrantes da comunidade acadêmica regional – diretores, professores, investigadores, estudantes, funcionários administrativos, representantes de governos e de organismos nacionais, regionais e internacionais, de associações e redes e outros interessados em educação superior. Na verdade, o artigo C3 da dita declaração estipula que "o desafio *não é somente incluir indígenas, afrodescendentes e outros indivíduos culturalmente diferentes nas instituições, tal qual existem na atualidade, mas transformá-los, para que estejam mais adequados à diversidade cultural*" (grifo meu). Esse mesmo artigo também estabelece a necessidade de "incorporar o diálogo de saberes e o reconhecimento da diversidade de valores e modos de aprendizagem como elementos centrais das políticas, planos e programas do setor". Somado a isso, o artigo D-4 da mesma declaração enfatiza que "a educação superior, em todos os âmbitos de suas atividades, deve reafirmar e fortalecer o caráter pluricultural, multiétnico e multilíngue de nossos países e de nossa região"[3].

Não obstante, os cenários que deveriam consolidar e aprofundar esses avanços são complexos e estão marcados pela vigência de representações e atitudes racistas, assim como de tensões e conflitos de longa data. Para dimensionar a importância desses problemas, é preciso recuperar alguns fatores históricos que já conhecemos, mas que convém recordar, porque são significativos para esse tema. Como se sabe, a história da América foi marcada pela conquista e colonização europeias, com massacres, expropriações, deslocamentos e reorganização social e territorial dos povoadores originais desta parte do mundo. Como parte desses processos, os povos indígenas americanos viveram várias circunstâncias que

3 Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf>. Acesso em 07 nov. 2015.

atentaram contra importantes elementos constitutivos de suas visões de mundo. Um deles é que suas religiões foram proibidas, e eles foram forçados a adotar o catolicismo. Suas línguas também foram proibidas, ao menos o seu uso em espaços públicos e, em especial, na escola, quando chegaram a ela. Assim também ocorreu com seus conhecimentos ancestrais, particularmente (mas não apenas), aqueles relativos ao campo da saúde, que os colonizadores associavam à ideia europeia de "bruxaria".

A fundação das novas repúblicas no século XIX não eliminou essas condições. Os novos Estados mantiveram muitas dessas práticas e, através de suas políticas educativas e culturais, desenvolveram imaginários nacionais homogeneizantes, negadores das diferenças, que, no mínimo de maneira sutil, continuam segregando esses povos e negando todo valor a suas cosmovisões, idiomas, conhecimentos e valores; o que, em alguns casos, articula-se com discursos e práticas folclorizantes e romantizadoras do passado desses povos.

Um aspecto importante da problemática político-social, educativa e epistemológica que nos ocupa, é que, ainda hoje, em pleno século XXI, essa história de proibições e exclusões não terminou, mas ainda continua sob diversas formas na escola e nas universidades "convencionais" contemporâneas. O reconhecimento da importância dessas forças históricas nas características das sociedades contemporâneas e nas bases institucionais e epistemológicas das universidades torna necessário propor a sua descolonização, o que necessariamente implica na descolonização das disciplinas acadêmicas e, com ela, da nossa própria formação, como também de nossas próprias subjetividades.

DIFERENTES VISÕES DE MUNDO, DIFERENTES EPISTEMOLOGIAS, DIFERENTES PROJETOS DE FUTURO

Na atualidade, são extremamente raras as comunidades de povos indígenas e afrodescendentes que vivem isoladas das instituições, tecnologias e produtos dos Estados e sociedades nacionais dos quais - desejem ou não - fazem parte. Pelo contrário, registram-se inter-relações que, de acordo com o caso, datam de séculos atrás, ou ao menos há muitas décadas. Por isso, não faz sentido pensar em culturas ancestrais "puras", nem em se aproximar do tema que nos ocupa com visões dicotômicas. A experiência de campo e a abundante bibliografia permitem afirmar que diversos tipos de "mestiçagem" ou "hibridações" culturais são mais frequentes, a tal

ponto que numerosas organizações e dirigentes indígenas criam "universidades", chamam-nas de "próprias" ou "indígenas" e, com isso, suscitam disputas de sentido e orientação de suas práticas, ou então reclamam acesso às universidades convencionais.

No entanto, a existência e importância desses processos de *interculturalização* (ou seja, de diversas formas de apropriações e combinações de elementos próprios das culturas que os atores envolvidos consideram diferentes entre si) não necessariamente implicam no desaparecimento das visões de mundo, línguas, conhecimentos ancestrais e modos de aprendizagem e produção de conhecimentos, característicos dos povos indígenas e afrodescendentes em questão. O desenvolvimento desses processos sociais de longa data e amplo alcance geográfico e demográfico não anulou as diferenças entre o que se costuma chamar a *ciência moderna* (enquanto modo de produção de conhecimentos) e os modos de produção de conhecimento próprios da maioria dos povos indígenas e afro-latino-americanos. Esses diferentes modos de produção de conhecimento não são elementos isolados, mas estão associados a diversas visões de mundo das chamadas *sociedades ocidentais modernas* e dos povos em questão. Nesse sentido, como sustentado anteriormente, mesmo que, na atualidade, não caiba pensar em mundos culturais "puros", isolados uns dos outros e abordados de forma excludente, é possível observar a existência de oposições e conflitos entre essas duas grandes orientações nas visões de mundo e nos modos de produção de conhecimentos e da vida cotidiana e sua reprodutividade que lhes são próprios. Nesse contexto, é necessário não perder de vista que a visão de mundo "ocidental moderna" está marcada pela dicotomia entre "humanidade" e "natureza", enquanto as visões de mundo ancestrais da maioria dos povos indígenas e afro-latino-americanos (ainda que diversas formas) consideram, de forma predominante, que tudo o que constitui nosso mundo, incluindo a nós mesmos, formam parte de um mesmo todo.

Contudo, as diferenças não se limitam a noções abstratas de visões de mundo e modos de produção de conhecimento, mas se expressam também nas práticas associadas a cada uma delas. Isso porque, de maneira coerente com tal oposição, na visão "ocidental", desenvolve-se e utiliza-se a ideia de "*recursos* naturais", que têm que ser "explorados" para se chegar ao "*progresso*", ou "*desenvolvimento*" e/ou o "*bem-estar*", esse último entendido, mais frequentemente, como associado à disponibilização de bens materiais. Isso acontece, mesmo quando, recentemente, "descobrimos" que o

acesso e desfrute da "natureza" também é parte de nossa *"qualidade de vida"* e uma "meta" de *"desenvolvimento humano"*, da mesma forma que o desenvolvimento deve ser *"sustentável"*. Nas visões de mundo ancestrais, que, em linhas gerais, compartilham os povos indígenas e afrodescendentes, não se coloca tal oposição; nelas, a "Mãe Terra" não é vista como fonte de *"recursos"*, e, portanto, não se propõe "explorá-la", mas respeitá-la.

Essa diferença entre visões de mundo dá lugar a que também sejam diferentes as categorias de reflexão e análise, os sistemas de relações significativas entre elas e as maneiras de avaliar as possibilidades ou conveniência de diversas formas de ação humana, assim como que tipos de conhecimento produzir, para quê e como. Quando se compreende essas diferenças, não se pode ignorar ou desvalorizar as culturas indígenas e afro-latino-americanas (aliás, muito diversas entre si), como tampouco de idealizá-las ou "romantizá-las". Pelo contrário, trata-se de compreender e valorizar as diferenças. Contudo, uma vez aceito isso, surge o problema de como pôr em prática propostas como as de universidades indígenas e/ou interculturais. De início, seria preciso definir-se a necessidade de desenvolver formas de *colaboração intercultural,* ou seja, partir do reconhecimento e valorização das diferenças para a produção de conhecimento e do mundo onde vivemos, assim como para organizar processos de aprendizagem.

Sem *colaboração intercultural* na produção de conhecimento sobre as sociedades pluriculturais contemporâneas, é impossível compreender nossa experiência social. Sem essa *colaboração intercultural,* a compreensão de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, econômicos, sociais e outros, de nossas sociedades, será sempre limitada e parcial. Porém, o desenvolvimento de formas de *colaboração intercultural* na produção de conhecimentos não é uma panaceia, nem está isenta de problemas, conflitos e desafios (CANDAU, 2009).

De qualquer forma, as questões associadas à produção de conhecimento não são os únicos problemas e desafios que, de partida, cabe esperar nas experiências próprias das universidades indígenas e interculturais, ou na "inclusão" de estudantes indígenas em universidades "convencionais". Há outros, igualmente importantes, que estão associados às diferenças entre os modos de aprendizagem.

Nesse sentido, é muito importante levar em conta que a *aprendizagem situada, em e pela prática,* tem uma importância fundamental

para a transmissão, reprodução, recriação e geração de inovações (autônomas ou por apropriações de elementos de outras culturas) de todos esses elementos que se costuma chamar "tradicionais". Na realidade, esse modo de aprendizagem também é crucial para a apropriação de conhecimentos e habilidades, próprias da chamada cultura ocidental moderna, mas independente do juízo que façamos, nessa, e particularmente na educação superior, institucionalizaram-se sistemas de aprendizagem escolarizados, nas aulas, que, em geral, estão separadas dos espaços da prática. A questão é que as formas de aprendizagem próprias dos povos indígenas e afrodescendentes não apenas estão localizadas na prática, mas estão associadas ao que chamamos de "tradição oral". No entanto, deve-se ter especial cuidado com o uso e compreensão dessa categoria, assim como com a da "oralidade", porque elas costumam distorcer a compreensão dos processos sociais que nos ocupam. Por exemplo, a aprendizagem das técnicas agrícolas, do manejo ambiental, das aplicações terapêuticas de espécies vegetais, bem como de outros conhecimentos da "tradição oral", não se limita a práticas da fala (como o significado "oral" sugere), mas se realizam através da ação e num contexto, da mesma forma que a aprendizagem das danças, dos ritos, da caça ou da navegação. Não são apenas assuntos de palavras e não podem ser apreendidos em aulas.

Apesar de óbvio, as categorias "oralidade" e "tradição oral", em boa medida, ocultam-no, e, frequentemente, esquece-se que elas são categorias acadêmicas, produtos de práticas próprias de sociedades baseadas na escrita e na sua maneira de se representar e explicar esses "outros" modos de vida. Por isso, não se pode esperar que adiante convidar sábios ou sábias das comunidades, para que apresentem seus conhecimentos nas aulas universitárias. O correto é sair das aulas, aprender nos espaços apropriados, aqueles que essas pessoas de conhecimento indicam, como se faz em algumas universidades indígenas e interculturais e, excepcionalmente, em algumas cátedras e carreiras de universidades "convencionais".

PANORAMA DE MODALIDADES DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR/COM/PARA POVOS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES

Ao apresentar este panorama, é preciso começar enfatizando que o campo que nos ocupa é constituído por experiências muito diversas entre si. Essa diversidade não surpreende, considerando que se trata de modalidades em que participam instituições de educação

superior (IES, denominação que inclui universidades e outras instituições de educação superior) e comunidades e organizações de povos indígenas e afrodescendentes muito diferentes entre si, no contexto de sociedades nacionais também muito distintas umas das outras. Trata-se de um universo de experiências muito heterogêneo, que, de acordo com o caso, podem ser conceitualizadas como "por", "com" ou "para" povos indígenas e afrodescendentes, os quais, além do mais, exibem formatos institucionais e modalidades de trabalho muito diversos entre si. Mesmo assim, as experiências que nosso projeto conseguiu identificar podem ser agrupadas em cinco modalidades:

1. Programas de "inclusão de indivíduos" indígenas e afrodescendentes como estudantes em IES "convencionais"[4]

A modalidade "inclusão de indivíduos" (frequentemente denominada também de "de ação afirmativa") não fez parte do estudo de nosso Projeto. Entretanto, o levantamento realizado permite afirmar que existem numerosas experiências que respondem a esse tipo de modalidade (programas de vagas, de bolsas e de apoio acadêmico e/ou psicossocial), e que, apesar da quantidade existente, elas ainda são insuficientes em comparação com as necessidades e demandas. Vários Estados e IES públicas e privadas da América Latina estabeleceram programas desse tipo, outros criaram várias fundações privadas (AGUILERA TURQUIA; NASCIMENTO, 2016; CANDAU 2004; AUPETIT; ALLIONE, 2008; AUPETIT, 2014; VAVRIK, 2013; LIMA; PALADINO, 2012; CURRIAO, 2016; NAVARRETE, 2011; ROSSO; ARTIEDA; LUJÁN, 2016; MUÑOZ, 2016).

Encontramos opiniões divergentes a respeito desse tipo de programa. Algumas afirmam que não apenas criam oportunidades para indivíduos, mas contribuem para desenvolver camadas de profissionais indígenas, que servem de maneira direta a seus povos e comunidades, além de muitos desses profissionais desempenharem papéis fundamentais no desenvolvimento e gestão de experiências dos quatro tipos restantes dessa classificação. Outras opiniões destacam que esse tipo de programa favorece a "fuga de cérebros" das comunidades afastadas em direção às grandes cidades, assim como sua "ocidentalização", a perda de seus valores étnicos, de

4 No contexto do Projeto da Unesco-Iesalc antes mencionado, como, em geral, no da linha de investigação da qual resulta este texto, chamo "convencionais" as universidades ou outros tipos de instituições de educação superior, que não foram criadas por, ou em resposta a propostas de povos indígenas ou afrodescendentes.

suas línguas e da valorização de seus saberes. Outros assinalam que as bolsas não são suficientes, pois, nas IES "convencionais", esses estudantes devem lidar com problemas de racismo e que, no currículo, não encontram refletidas as histórias, idiomas, conhecimentos e modos de aprendizagem próprios de seus povos, ao que se soma o fato de se encontrarem muito distantes de suas famílias e comunidades.

2. Programas de formação, voltadas para títulos ou outras certificações, criados por IES "convencionais"

Existem diversas variantes dentro desse grupo de experiências. Em algumas dessas, constata-se a participação de docentes provenientes dos mencionados povos e a inclusão de suas línguas, conhecimentos, formas de aprendizagem e modos de produção de conhecimento, enquanto, em outras, registra-se pequena colaboração intercultural. Junto com isso, surge o problema de que, por não contar com título universitário (e em alguns casos, nem mesmo outros níveis de educação), esses sábios não são reconhecidos como docentes, nem remunerados como tais, apesar de serem, frequentemente, os únicos, ou aqueles que são os mais aptos a dar aulas de idiomas indígenas ou sobre as respectivas histórias e cosmovisões. Essas situações, além de injustas, constituem mecanismos de subalternização de conhecimentos e indivíduos indígenas e são fontes de conflitos. Muitos desses programas são dirigidos a docentes que trabalham em comunidades indígenas. Aproveitando essa possibilidade, costumam combinar modalidades de ensinar nas aulas universitárias com formas de ensino/aprendizagem nas escolas das comunidades, onde esses estudantes universitários são docentes.

Muitas dessas experiências se dirigem à formação de docentes para programas de educação intercultural bilíngue, em diversos níveis do sistema educativo. Essa é outra modalidade, na qual existe um número significativo de experiências. Entre as que foram documentadas por nosso Projeto, podemos mencionar, por exemplo, o Programa Acadêmico Cotopaxi da Universidade Politécnica Salesiana, no Equador; várias experiências desenvolvidas pela Universidade de Cuenca, também no Equador; a Licenciatura em Etnoeducação da Universidade de Cauca, na Colômbia; o Programa de Técnicos Superiores em Justiça Comunitária, da Universidade Maior Santo André, na Bolívia e o Programa de Formação em Educação Intercultural Bilíngue para os países andinos, da Universidade Maior San Simón, também na Bolívia; assim como as Licenciaturas para a Formação

de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso e da Universidade Federal de Roraima, que são apenas duas das vinte e uma experiências semelhantes, que, nos últimos anos, se desenvolveram no Brasil (URQUIZA; NASCIMENTO, 2016; NASCIMENTO, 2016; MATO, 2008; 2015; SANTAMARÍA, 2016; TRIGO, 2016).

3. Projetos de docência, investigação e/ou de vinculação social, desenvolvidos por IES "convencionais", com participação de comunidades ou membros de povos indígenas e afrodescendentes

O universo de experiências que forçosamente incluo nesse conjunto é a expressão da diversidade de contextos, culturas profissionais e acadêmicas, culturas institucionais e normativas monoculturalistas, que colocam à prova a criatividades de numerosos grupos de docentes, investigadores e outros atores significativos. Por isso, sob a complicada denominação dessa modalidade, agruparam-se diversas experiências, que, um tanto arbitrariamente, poderiam ser separadas em três subconjuntos. O problema é que algumas delas se articulam também com programas de "inclusão de indivíduos", como os sintetizados anteriormente neste mesmo texto (ROJAS; JUÁREZ, 2016; BONILLO et al, 2016; BLANCO, 2016; GOTTA, 2016; GUALDIERI; VÁZQUEZ, 2016; IVANOFF; LONCON, 2016; ROMERO et al, 2016; VALDEZ et al, 2016).

O primeiro desses subconjuntos abarcaria as experiências centradas principalmente em programas ou projetos de docência, alguns dos quais incluem componentes de investigação e/ou de vínculo com a comunidade. Diferenciam-se dos do tipo descrito na seção anterior, na qual se trata de apenas uma ou mais disciplinas ou seminários, e não em um programa de formação específico voltado à obtenção de um título ou diploma. Dependendo do caso, esse tipo de atividade se caracteriza por incluir a participação de docentes provenientes dos povos indígenas e a inclusão significativa de línguas, saberes e modos de produção de conhecimentos e aprendizagem próprios desses povos.

O segundo subconjunto abarcaria experiências, nas quais a colaboração intercultural se dá, principalmente, através de programas ou projetos de investigação, alguns dos quais incluem também atividades docentes, outras não. Dependendo do caso, essas experiências produzem conhecimentos sobre essas comunidades, sistematizam seus idiomas e conhecimentos, ou geram tecnologias, que compartilham de maneira proativa com as comunidades, ou então o fazem através de modalidades de coprodução.

O terceiro subgrupo incluiria experiências em que a colaboração se dá, especialmente, através de projetos denominados de "vinculação" ou outras denominações, orientados para melhorar a qualidade de vida das comunidades. Não se limitam a "aplicar" saberes acadêmicos *nas* comunidades, mas integram saberes *das* comunidades. Esse tipo, ainda que inclua atividades docentes e de investigação, tem como principais as de serviço e vinculação com as comunidades.

4. Parceria entre IES e organizações indígenas e afrodescendentes

Até o momento, conseguimos identificar apenas cinco experiências desse tipo, duas estimuladas pela Organização Indígena da Antioqui, na Colômbia, e outras duas pela Associação Interétnica para o Desenvolvimento da Selva Peruana. Dentro desse conjunto, também conseguimos identificar uma experiência impulsionada por uma organização afro-colombiana, a do Instituto de Educação e Investigação Manuel Zapata Olivella, em convênio com a Universidade de La Guajira. Todas essas parcerias atribuem títulos reconhecidos pelas autoridades educativas nacionais dos respectivos países. Até agora, não conseguimos identificar outras experiências desse tipo. As estudadas nos levam a pensar que se trata de uma modalidade potencialmente muito proveitosa para a formação de profissionais e técnicos dos povos indígenas e afro-latino-americanos (MATO, 2008).

5. Instituições Interculturais de Educação Superior

As Instituições Interculturais de Educação Superior (IIES) podem ser caracterizadas como aquelas que integram os saberes, modos de produção de conhecimentos e modos de aprendizagem de várias tradições culturais, entendendo que a chamada ocidental-moderna possa ser uma delas. Além desse traço comum, as IIES são muito diferentes entre si, como consequência das diferenças existentes entre diversos povos indígenas, diversas histórias dos Estados Nacionais, diversos atores que intervieram em sua criação e outros fatores. Não existe um modelo de referência que se possa tomar como modelo a seguir, e, dadas as diferenças apontadas, tampouco seria pertinente pretender estabelecê-lo. Como forma de primeira aproximação, poderiam distinguir-se dois tipos de IIES, as criadas pelos Estados (sejam nacionais ou provinciais/estaduais) e as criadas pelas organizações e/ou intelectuais e dirigentes indígenas e afrodescendentes.

É significativo que, apesar de as relações interculturais – ou seja, as que se dão entre comunidades e pessoas que se percebem como culturalmente diferentes entre si – incluírem todos os componentes de cada uma das sociedades nacionais, na América Latina, as IIES tenham sido criadas especialmente, ainda que não exclusivamente, para atender às demandas de formação dos povos indígenas. Isso responde à vigência da herança racista colonial, observada ainda hoje nas repúblicas americanas fundadas no século XIX. Por outro lado, numerosos intelectuais indígenas e afrodescendentes, assim como docentes, investigadores e especialistas na matéria com os quais não nos identificamos, têm insistido reiteradamente em que, dado o caráter pluricultural das sociedades contemporâneas, todas as IIES deveriam ser interculturais.

Existem IIES que foram criadas por organismos estatais de níveis diferentes. Um exemplo é o Centro de Investigação e Formação para a Modalidade Aborígene (Cifma), criado pelo governo da província de Chaco, na Argentina. Na Bolívia, por um decreto presidencial de agosto de 2008, foram criadas três Universidades Indígenas Comunitárias Interculturais da Bolívia: a Universidade Indígena Aymara, a Universidade Quechua e a Universidade Guarani e de Povos Indígenas de Terras Baixas. No ano 2000, foi criada, no Peru, a Universidade Nacional Intercultural da Amazônia, que encerrou as atividades em 2010 e as reiniciou há pouco tempo. Esse mesmo país, mais recentemente, se dispôs a criar outras três universidades nacionais interculturais.

No México, a partir de 2003, a Coordenação Geral de Educação Intercultural e Bilíngue, subordinada à Secretaria de Educação Pública (SEP), iniciou uma política proativa de criação de universidades interculturais, de tal forma que, atualmente, já existem dezoito instituições desse tipo, a maioria criada diretamente pela SEP, e outras assimiladas pelo sistema de universidades pré-existente: a Universidade Autônoma Indígena do México, criada em 2001, pelo governo do estado de Sinaloa; ou da Universidade Comunitária de San Luis de Potosí, criada em 2008, pelo governo do estado de San Luis de Potosí; ou por acordo, no interior da universidade autônoma "convencional", como no caso da Universidade VeraCruzana Intercultural (MUÑOZ, 2012; MUÑOZ; VILLAR, 2006; DIETZ, 2008; DIETZ; CORTÉS, 2011; FÁBREGAS, 2008; GARCÍA, 2008; SILVA, 2016; LEHMANN, 2015; MESEGUER, 2016; SCHMELKES, 2008).

Nosso projeto documentou a experiência de várias universidades criadas e geridas por dirigentes e organizações indígenas e afro-

descendentes de diversos países da região. Esses tipos de IIES, que seus criadores e gestores costumam chamar universidades *próprias*, apenas incluem os adjetivos "indígena" e "intercultural" em seus nomes. Na maioria dos casos, o adjetivo "intercultural" significa que elas incluem conhecimentos de diversos povos indígenas e/ou afrodescendentes e também da tradição ocidental/moderna. Nesse sentido, diferenciam-se claramente do uso que os Estados fazem desse mesmo adjetivo, uma vez que eles o utilizam para se referirem às relações entre duas "culturas", a da "sociedade nacional" e "a indígena". Ainda que reconheçam diferenças em seu interior, finalmente, as representam como se fossem homogêneas. Entre as experiências desse tipo documentadas pelo nosso Projeto, cabe mencionar, por exemplo, a Universidade Intercultural Indígena Originária Kawsay, na Bolívia; o Centro Amazônico de Formação Indígena, criado pela Coordenação de Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, no Brasil; a Universidade Autônoma, Indígena e Intercultural, criada pelo Conselho Regional Indígena do Cauca, na Colômbia; a Universidade das Regiões Autônomas da Costa Caribe Nicaraguense; a Bluefields Indian & Caribbean University, essas duas últimas criadas na Nicarágua, por iniciativas de lideranças indígenas e afrodescendentes locais; e a Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas "Amawtay Wasi", criada por alguns setores da Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador, cujo funcionamento foi "suspenso definitivamente", pela agência de acreditação do Estado equatoriano, assunto abordado em uma seção posterior deste mesmo capítulo (MATO, 2008; 2009a). Mais recentemente, identificamos outras instituições de educação superior indígenas que ainda não estudamos, como o Instituto de Educação Superior Intercultural "Campinta Guazú Gloria Pérez", criado pelo Conselho de Organizações Aborígenes de Jujuy, na Argentina.

É interessante destacar que, entre várias dessas universidades indígenas, criou-se um mecanismo interinstitucional de colaboração na Rede de Universidades Indígenas Interculturais e Intercomunitárias de Abya Yala (Ruiicay). Além disso, também foi criado outro mecanismo de cooperação entre membros das equipes fundadoras e dirigentes de algumas dessas universidades e outros dirigentes e intelectuais indígenas, a Cátedra Indígena Intercultural (CII) (BLANDFORD, 2016; ARÉVALO, 2016).

Existem também outras IIES que, diferente dos subtipos anteriores, não foram criadas por organizações indígenas, nem por agências

dos Estados. Algumas delas incluem o adjetivo "intercultural" em seu nome, enquanto outras não, mas, em qualquer caso, articulam conhecimentos de mais uma tradição cultural, as quais, em alguns casos, não são, necessariamente, reconhecidas como "próprios" de povos indígenas ou afrodescendentes, mas, por exemplo, de setores camponeses "mestiços" – que costumam ser portadores e/ou reelaboradores de conhecimentos desses povos. Temos o caso da Universidade Intercultural Ayuk, criada no México, como parte do sistema da Universidade Ibero-americana, da ordem dos jesuítas.

Outro exemplo seria o da Universidade Indígena Intercultural (UII), criada pelo Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe, um organismo multilateral codirigido por um corpo de representantes de governos e organizações indígenas. A UII tem um formato institucional particular, constituída por quatro redes: a dos Centros Acadêmicos Associados à UII; a dos Formados pela UII; e as antes mencionadas Ruiica e CII. Podemos citar também o da Universidade dos Povos do Sul (Unisur), no México, criada e mantida por um grupo de dirigentes indígenas, em colaboração com acadêmicos de universidades "convencionais". Casos relativamente semelhantes ao anterior seriam o da Universidade Camponesa Indígena na Rede e o da Universidade da Terra, também no México (LOEZA; MARTÍNEZ, 2016; LOEZA et al, 2013; CARRANZA, 2014). Existem ainda outras universidades que têm caráter de IIES e que, dependendo do caso, identificam-se como camponesas, populares ou comunitárias. Algumas dessas últimas foram criadas por setores de movimentos sociais, como, por exemplo, a Universidade do Movimento Sem Terra do Brasil e outras criadas mais recentemente, a partir desse modelo, e ainda outras que, foram criadas por organizações sociais ou agências estatais de níveis diversos. É interessante destacar que algumas delas se apoiam em diferentes tipos de acordos de colaboração com universidades "convencionais".

Em síntese, existe um amplo campo de experiências, muito distintas entre si, nas quais se desenvolvem diversas modalidades de colaboração intercultural na produção de conhecimentos e na organização de processos de aprendizagem, cujos contextos registram diferentes formas de participação de comunidades, organizações ou referências de povos indígenas ou afrodescendentes. Essas várias experiências, pensadas e apresentadas como universidades, ou outros tipos de IES por seus criadores e gestores, em geral, não são reconhecidas nem entendidas como tais pelas agências dos Esta-

dos, o que dá margem a variados tipos de problemas, desencontros e conflitos, como se comentará nas páginas seguintes.

REALIZAÇÕES, PROBLEMAS E DESAFIOS

Os estudos realizados permitiram identificar as realizações, problemas e desafios mais visíveis de três dos tipos de experiências antes mencionados: os programas de formação, voltados para títulos e outras certificações, criados por universidades e outras IES "convencionais"; as parcerias entre universidades ou outras IES e organizações indígenas e afrodescendentes; e as diversas modalidades de IIES, que se referem esquematicamente ao que se segue:

1. Realizações

As principais realizações dos programas, parcerias, universidades e outras IES investigadas são:

i) melhoram as possibilidades para indígenas e afrodescendentes, em relação às oportunidades de educação superior e ao êxito com que terminam seus estudos;

ii) ajustam sua oferta educativa a necessidades, demandas e projetos das comunidades e a relacionam com oportunidades locais e regionais (subnacionais) de emprego, geração de iniciativas produtivas e serviço à comunidade;

iii) desenvolvem modalidades participativas de aprendizagem centradas na investigação aplicada;

iv) integram docência/aprendizagem, investigação e serviço às comunidades;

v) integram diversos tipos de conhecimentos e modos de produção de conhecimento;

vi) promovem a valorização e, dependendo do caso, incorporam línguas e conhecimentos próprios desses povos e comunidades, contribuem proativamente para o seu fortalecimento e realizam investigação sobre eles;

vii) desenvolvem docência e investigação orientadas por critérios que, de acordo com o caso, expressam valorização da diversi-

dade cultural, interculturalidade, igualdade, inclusão, governabilidade democrática, desenvolvimento humano e sustentável;

viii) formam profissionais que contribuem para o desenvolvimento sustentável local e regional e para a melhoria da qualidade de vida de suas comunidades.

2. Problemas e desafios

Os problemas e desafios enfrentados com mais frequência por essas parcerias, programas, universidades e outros tipos de IES são:

i) insuficiência e/ou precariedade orçamentária;

ii) atitudes racistas por parte de funcionários públicos e diversos setores da população, que afetam o desenvolvimento de suas atividades;

iii) dificuldades derivadas da rigidez dos critérios de avaliação aplicados pelas agências especializadas dos Estados encarregadas de conceder reconhecimento e/ou acreditação;

iv) obstáculos institucionais resultantes da rigidez de procedimentos administrativos, que afetam a execução de seus planos e atividades;

v) obstáculos institucionais oriundos da rigidez de critérios acadêmicos aplicados pelas IES, dentro das quais funcionam alguns dos programas estudados, e/ou por agências governamentais que oferecem fundos para pesquisa e projetos especiais, que afetam o trabalho de docentes e de investigação das IES e programas estudados, particularmente dificultam a possibilidade de somar as contribuições de sábios/as indígenas ou afrodescendentes;

vi) dificuldades para conseguir docentes e outro pessoal com sensibilidade adequada e recursos pessoais e técnicos para o trabalho intercultural;

vii) dificuldades econômicas dos estudantes para se dedicarem mais e melhor a sua formação;

viii) insuficiência de bolsas de estudo.

CONFLITOS

Os estudos realizados e a minha experiência de participação nesse campo levaram-me a concluir que os principais conflitos e problemas que impedem os avanços nessa matéria giram em torno de cinco eixos principais:

1. Talvez o principal deles esteja associado ao fato de que os direitos consagrados no Convênio 169 da OIT e nas constituições nacionais e leis de vários países latino-americanos muito raramente são respeitados pelas agências dos Estados. Além disso, é frequente que seus funcionários nem sequer os conheçam e que, quando os conhecem, não se sentem compelidos a respeitá-los, e alguns ainda se sentem no direito de questioná-los. A escuta de apresentações formais de alguns desses funcionários, assim como conversas mantidas com alguns deles, em geral, me levaram a concluir que essa falta de disposição para honrar os direitos estabelecidos nas normas, assim como seu pretenso direito de questioná-los, estão relacionados a sentimentos racistas, que se exteriorizam em expressões que denotam o que poderíamos chamar de *racismo epistemológico*: desprezo pelos conhecimentos dos povos indígenas e afrodescendentes, quando não a franca negação de sua existência (MATO, 2008; 2012; 2015).

2. Outro eixo de conflitos associado ao anterior, mas de certo modo autônomo por seu caráter institucionalizado, refere-se aos mecanismos e critérios de avaliação e acreditação e/ou reconhecimento de universidades e programas universitários, que os órgãos estatais encarregados desses assuntos aplicam, tanto a universidades interculturais, como a universidades indígenas, bem como programas especiais de universidades "convencionais" dirigidos a e/ou desenvolvidos em colaboração com esses povos e/ou suas organizações (HUACUZ, 2015; BLANFORD, 2016; CALERO, 2016; MATO, 2014; ARÉVALO, 2016).

3. Outro eixo de conflitos se relaciona com as dificuldades encontradas para avançar em transformações das universidades e outras IES "convencionais", a fim de incorporar conhecimentos, idiomas, docentes e estudantes dos povos indígenas e afro-latino-americanos (MATO, 2008; 2009a).

4. Outro eixo de conflitos está associado aos desacordos, inclusive dentro do campo de quem reconhece os direitos dos povos indí-

genas e afrodescendentes em matéria de educação superior, mas divergem a respeito de se, para honrá-los, o mais conveniente é criar programas de "inclusão de indivíduos" (que outros costumam denominar de "ação afirmativa"), em universidades ou outras IES "convencionais", ou interculturalizar toda a educação superior, ou criar universidades e/ou outras IES "próprias", ou seja, criadas e geridas por organizações de povos indígenas ou afro-latino-americanos.

PARA ESTIMULAR INTERCÂMBIOS E DEBATES

Não basta que as universidades incluam indígenas e afrodescendentes como estudantes, docentes e funcionários dentro de sua velha institucionalidade, que é a expressão viva do legado colonial. Essa meta constitui uma aspiração e demanda legítimas adequadas aos direitos consagrados, tanto nas instituições nacionais de quase todos os países latino-americanos, como nos convênios e tratados internacionais assinados pela maioria desses países.

Mesmo legítimas, ainda precisam ser satisfeitas, e, provavelmente, um primeiro passo importante que toda a universidade "convencional" deveria dar, a meta de "inclusão de indivíduos", não é suficiente. Para superar o legado colonial, ou seja, para conseguir descolonizar as universidades, é preciso que elas se reformem a si mesmas, procurando ser coerentes com a diversidade cultural própria da história e o presente das sociedades das quais fazem parte. Devem incluir as visões de mundo, idiomas, modos de aprendizagem, conhecimentos e modos de produção de conhecimentos, sistemas de valores, necessidades, demandas e *propostas e projetos de futuro* de povos indígenas e afrodescendentes. Quer dizer, devem interculturalizar-se.

Isso foi, durante várias décadas, a questão de numerosas organizações e dirigentes dos movimentos indígenas e afrodescendentes da América Latina. Também o foi de diversos e numerosos setores sociais e intelectuais que, sem ser indígenas nem afrodescendentes, compreenderam que não só não é ético sustentar modelos societários e educativos que, na prática, excluem amplos setores da população, mas que, além disso, para as respectivas sociedades nacionais, não é nem política, nem social, nem economicamente viável privar-se das contribuições dessas vertentes particulares, de sua história e de seu presente.

Em contraste com esse dever ser e essa potencialidade, é preocupante que, em pleno século XXI, ainda sejam poucas as universidades latino-americanas, cuja missão institucional e planos de estudo incluam maneiras concretas e não meramente retóricas de valorização da diversidade cultural e a promoção das relações interculturais equitativas e mutuamente respeitosas. Por tudo isso, convém insistir que, para democratizar nossas sociedades, e, com isso, também a educação superior, é imprescindível *interculturalizar e descolonizar toda a educação superior.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIONE, Eduardo Remedi. *Pathways en América Latina:* acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina. México DF: Fundación Ford y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2008.

AUPETIT, Sylvie Didou. (Coord.). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México:* componentes tradicionales y emergentes. México: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC, 2014.

BLANCO, José Manuel del val. Equidad en la educación superior para un mundo culturalmente diverso. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

BLANDFORD, Alta Hooker. La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafios. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

BONILLO, María Beatriz; JALIL; María Luisa; QUIROGA, Adriana. Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación pueblos originarios - universidad pública en Salta. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en américa latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

CALERO, Sandra Liliana Lndoño. La calidad con sentido en la educación superior propia e intercultural. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafios. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio. In: PAIVA, Angela. (Org.) *Ação afirmativa na universidade*: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Desiderata, 2004.

CARRANZA, Laura Mariana Reyes. *Decoloniality, subaltern knowledges and the construction of interculturality in Universidad de la Tierra, Oaxaca, Mexico.* Edimburgh, 2014. Tese (Magister Sciantarum em Meio Ambiente, Cultura & Sociedade) - School of GeoSciences, University of Edimburgh. Edimburgh, 2014.

CURRIAO, Maribel Mora. Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha. In: MATO, Daniel (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

DIETZ, Gunther. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. In: MATO, Daniel (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2008. p. 359-370.

_____, CORTÉS, Laura Mateos. *Interculturalidad y educación intercultural en México.* México: SEP- CGEIB, 2011

GARCÍA, Ernesto Guerra. La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. In: MATO, Daniel (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2008. p. 349-358.

GOTTA, Claudia. La cátedra libre "saberes, creencias y luchas de los pueblos originários", un espacio abierto a la interculturalidad. In: MATO, Daniel (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafios. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

GUALDIERI, Beatriz; VÁZQUEZ, María José. Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos. In: MATO, Daniel (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafios. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

HUACUZ, Bertha Dimas. Reforma y contrarreforma de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, *La Jornada*, Michoacán, 20-07-2015. Disponível em ‹http://lajornadamichoacan.com.mx/2015/07/reforma-y-contrarreforma-de-la-universidad-intercultural-indigena-de-michoacan/›. Acesso em: 24-10-2015.

IVANOFF, Sonia Liliana; LONCON, Daniel Leonidas. Cátedra libre de pueblos originarios, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, interpelaciones y desafíos. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafios. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

LEHMANN, David. Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, v. 60, n. 223, p. 33-170, 2015.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; PALADINO, Mariana. (Org.). *Caminos hacia la educación superior*. Los Programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2012.

LOEZA, Sergio Hernández et al. (Coords.) *Educación intercultural a nivel superior*: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. Huehuetla; Puebla; México: Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 2013.

_____, MARTÍNEZ, Yunuen Manjarrez. La Universidad Campesina Indígena en Red. In: MATO, Daniel (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafios. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

MATO, Daniel. No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades,* v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008.

_____. Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,* v. 18, n. 1, p. 151-180, 2013.

_____. Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos". *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior,* v. 14, p. 17-45, 2014.

_____. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafios. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

_____. (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008.

_____. (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafio. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009a.

_____. (Coord.). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir*. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009b.

_____. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas, y prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2012.

_____. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Contextos y experiencias. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

_____. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

MESEGUER, Shantal. Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural. In: MATO, Daniel (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

MUÑOZ, María de Lourdes Casillas; y VILLAR, Laura Santini. *Universidad intercultural modelo educativo, México*: CGEIB-SEP, 2006.

PUIG, Andrés Fábregas. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. In: MATO, Daniel (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.*

Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), p. 339-348, 2008.

MUÑOZ, Mindahi Crescencio Bastida. Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México. In: MATO, Daniel (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), p. 347-378, 2012.

MUÑOZ, Xinia Zúñiga. Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica. In: MATO, Daniel (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Formação de professores indígenas no Brasil: o programa de apoio à formação superior e licenciaturas indígenas. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafios. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

NAVARRETE, David. Becas, inclusión social y equidad en el prosgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles Educativos*, n. XXXIII, p. 262-272, 2011.

ROJAS, Beatriz Alor; JUÁREZ, Mayra. Educación superior y pueblos indígenas: la del ciclo reencuentros con pueblos originarios en el conurbano bonaerense. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en américa latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016

ROMERO, Clara et al. Educación y etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitaria. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

ROSSO, Laura Liliana; ARTIEDA Teresa Laura; LUJÁN, Adriana Elizabeth. Universidad y pueblos indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

SANTAMARÍA, Angela. Cartografiando memorias, dolores y resciliencias para el fortalecimiento de la educación intercultural. De la Sierra Nevada de Santa Marta a la Amazonía colombiana. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

SCHMELKES, Sylvia. Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. In: MATO, Daniel (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), p. 329-338, 2008.

SILVA, Ildefonso Palemón Hernández. La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México. In: MATO, Daniel (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafios. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

TRIGO, Sonia. Profesorado de educación primaria con orientación en educación intercultural bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina. In: MATO, Daniel (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. Rede de saberes. A experiência de educação superior e povos indígenas no estado de Mato Grosso do Sul". In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en américa latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

VALDEZ, María Cristina et al. El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales con el Pueblo Mapuce en la Universidad Nacional del Comahue. In: MATO, Daniel. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saénz Peña: EDUNTREF, 2016.

VAVRIK, Germán Fernández. Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Revista de Política Educativa*, n. 4, p. 75-110, 2013.

View publication stats